

חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב גננות בתקופת קורונה

אפרת בנג'ו וסאאיד בשארה

תקציר

במחקר זה נבחן הקשר בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב גננות בתקופת קורונה. לצורך המחקר נדגמו 98 גננות אשר נבדקו באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת רמת חוסן אישי, שאלון לבדיקת רמת מסוגלות עצמית ושאלון לבדיקת רמת שחיקה בהוראה בקרב הגננות. הממצאים הראו כי קיים קשר מובהק בין חוסן אישי ובין מסוגלות עצמית, אך לא נמצא קשר בין חוסן אישי ובין שחיקה בהוראה (פרט למדד אי-הגשמה), וכן בין מסוגלות עצמית ובין שחיקה בהוראה. עם זאת, כאשר מצרפים יחד את שני המשתנים – חוסן אישי ומסוגלות עצמית – ניכר כי לשניהם תרומה מובהקת לשחיקה בהוראה. ממצאים אלה עשויים לסייע בחיפוש אחר דרכים ושיטות להפחתת רמת שחיקה בהוראה בקרב הגננות, בפרט בעתות משבר דוגמת משבר קורונה. כמו כן, הממצאים עשויים לתרום לפיתוח תוכניות להכשרת אנשי חינוך שיתמקדו בהקניית שיטות יעילות להעלאת רמות החוסן האישי והמסוגלות העצמית, ולהביא בכך להפחתה ברמת השחיקה בהוראה בשגרה ובעתות משבר. לממצאי המחקר ולמסקנותיו השלכות על מגוון תופעות הקשורות לתחום הפדגוגי, ובכלל זה צמצום תופעת הנשירה של הגננות, קידום מוטיבציה בעבודה וקידום התפתחות התלמידים.

מילות מפתח: חוסן אישי, מסוגלות עצמית, שחיקה בהוראה, גננות, עתות משבר, תקופת

קורונה

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מערכת הקשרים בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב גננות בתקופת קורונה. חוסן אישי כולל מגוון מרכיבים והיבטים אישיותיים, התפתחותיים וחינוכיים של הפרט, בין השאר, תושייה, תפיסת מצבים כמאתגרים, תחושת מחויבות ושליטה, חיפוש משמעות, אמונה עצמית ורצון לחיות. מרכיבים אלה מסייעים לפרט להשתלב ולהסתגל מבחינה חברתית ורגשית בחברה (Jung et al., 2021). מסוגלות עצמית היא תפיסת הפרט את יכולתו ואת בטחונו העצמי ביחס לביצוע מסוים (Dickson & Vargo, 2017). שחיקה בהוראה מוגדרת כעייפות פיזית, רגשית ונפשית שבאה לידי ביטוי בחוסר סיפוק מהעבודה, בירידה ברמת העניין ובהישגים בעבודה (Malinen & Savolainen, 2016). בשנים האחרונות, מחקרים ברחבי העולם מצביעים על עלייה ברמות השחיקה בקרב גננות, דבר המדגיש את רמת האתגר הרגשי הטמון בהוראה ובתפקיד הגננת בגן הילדים. הנתונים השונים מעוררים דאגה לרווחתן של גננות ולהשלכות שלה על התפתחות הילדים (Abu Hasan et al., 2022; Hall-Kenyon et al., 2014; Sandilos et al., 2015; Tsai et al., 2016; Zinsser et al., 2006). אומנם, ידוע כי מסוגלות עצמית עשויה לתרום להפחתת שחיקה ולקידום החוסן האישי (Lunenburg, 2011), אולם הבנה זו מוטלת בספק בעתות משבר, דוגמת משבר קורונה, שבחינת השלכותיו טרם נסתיימה בזמן כתיבת מאמר זה. זאת ועוד, עד כה הוצעו מחקרים שונים בספרות המחקרית הבוחנים את שלושת המשתנים (Pellerone, 2021), אולם מעט מחקרים נערכו בקרב אוכלוסיית הגננות בתקופת קורונה ומכאן נובעת חשיבותו של המחקר הנוכחי. הבנת קשרים בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב הגננות תסייע בתכנון השתלמויות ובמתן ליווי מקצועי לגננות לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית והחוסן האישי ולמניעת תחושת שחיקה, המובילה לתוצאות שליליות למערכת הגן כולה - לגננת, לצוות הגן, לילדים ולהוריהם (פריש, 2012). נוסף על כך, ייתכן שניתן יהיה לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קשיים ובהמשך לכך, להציע תוכניות התערבות לגננות ולבעלי תפקידים בגני הילדים השונים, בשגרה ובעתות משבר.

סקירת ספרות

חוסן אישי, מהו?

חוסן אישי הוא מרכיב מנטלי-הכרתי שמאפשר לפרט להתמודד במצבי שגרה ובמצבי חוסר ודאות באמצעות ידע וכלים מהתנסויותיו הקודמות (קמחי ואחרים, 2020). כוחו של החוסן האישי נעוץ בעובדה, שביכולתו להעניק לפרט העצמה המאפשרת התעלות עצמית. ניתן לתאר זאת כמעין מנגנון מנטלי שמלווה את הפרט בכל אחד מהשלבים בחייו ומסייע לו להתמודד עם שינוי או אירוע מלחיץ תחת המושג חוסן (קרסין, 2008).

נראה שלחוסן יש שלושה מרכיבים עיקריים. המרכיב הראשון הוא הכוחות והמשאבים הפנימיים והחיצוניים של הפרט, התמיכה המשפחתית והחברתית והמשאבים הקהילתיים. המרכיב השני קשור באופי הפרט, במיומנותיו הבין-אישיות, בכבוד עצמי, במזג ובאמפתיה. המרכיב השלישי כולל את מידת האופטימיות של הפרט, יכולת התקשורת שלו, יכולתו לשתף אחרים במחשבות ובדילמות אישיות וכן יכולתו בתחום פתרון בעיות וויסות רגשות. כאשר ממפים את הכלים המרכיבים את סגנון ההתמודדות של הפרט עם משבר או מצוקה, מתברר כי אלו מסייעים לו לראות את העולם כהגיוני מבחינה קוגניטיבית, אינסטרומנטלית ומוטיבציונית (רוזמן וויסמן, 2005). בתחום האקדמי, למשל, חוסן אישי ממלא תפקיד משמעותי כמשתנה מוטיבציוני-רגשי, כך שנוסף על היותו גירוי למימוש המטרות הלימודיות והאישיות, הוא מספק מנגנונים נאותים להתמודדות עם מצבים שליליים של מתח וחרדה במהלך הלימודים (Cassidy, 2015).

אם כן, חוסן אישי מאפשר לפרט להתמודד במצבי שגרה ובמצבי חוסר ודאות באמצעות ידע וכלים מהתנסויותיו הקודמות, והוא כולל מגוון מרכיבים והיבטים אישיותיים, התפתחותיים וחינוכיים של הפרט. מרכיבים אלה כוללים, בין השאר, תושייה, תפיסת מצבים כמאתגרים, תחושת מחויבות ושליטה, חיפוש משמעות, אמונה עצמית ורצון לחיות. מרכיבים אלה מסייעים לפרט להשתלב בחברה ולהסתגל אליה מבחינה חברתית ורגשית (Jung et al., 2021). במערכת החינוך ובקרב אנשי חינוך והוראה, חוסן הוא גורם מפתח המשקף את יכולתה של המורה או הגננת לנצל את המשאבים הרגשיים ואת כישורי העבודה כדי לספק הוראה באיכות

גבוהה לתלמידים ולילדי הגן. העבודה הממושכת במסגרת החינוכית ודרישות התפקיד הכרוכות בסביבת העבודה מובילות במקרים רבים ללחץ ולמצוקה בקרב העוסקים במקצועות ההוראה. חוסן הוא תוצאה של תהליך דינמי שמאפשר התאוששות מוצלחת ממצבי דחק ומקדם בריאות נפשית יציבה. מורים וגננות שיש להם חוסן מטפחים את כישורי פתרון הבעיות שלהם ומצליחים לשמור על איזון בין העבודה לחייהם. הם מסוגלים לזהות את רמות המתח שלהם ולנקוט פעולות שיסייעו להם לשפר את המצב הקיים ככל האפשר. נוסף על משאבים רגשיים, הידע על אודות אסטרטגיות התמודדות יעילות מקל על חיזוק החוסן (Abu Hasan et al., 2022).

ואכן, התנסות בכלים ובאסטרטגיות התמודדות היא חלק חשוב מתפקידי צוות ההוראה במטרה להעצים את המורים והגננות ולאפשר להם לפעול בצורה מבוקרת ועצמאית (קמחי ואחרים, 2020). רכישת כלים ואסטרטגיות התמודדות במצבי לחץ הנובעים מרמת חוסן גבוהה, יוצרים מרחב בטחון, מעודדים תקשורת ויציבות ואמונה עצמית ומאפשרים להתמודד בסיטואציות חדשות ומלחיצות. נמצא כי חוסן אישי של גננות ממתן את תחושת הלחץ בעבודה וכן את רמת השחיקה (Ryu & Kim, 2020).

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית (Self-efficacy) זכתה להגדרות רבות. ההגדרה המקובלת ביותר היא של בנדורה (Bandura, 1977), אשר הגדיר מסוגלות עצמית כשיפוט של הפרט לגבי יכולתו לארגן ולהוציא אל הפועל כיווני פעולה שונים, הדרושים לשם השגת סוגי ביצוע נבחרים. כלומר, מסוגלות עצמית מתייחסת לאמונות שיש לפרט לגבי יכולותיו ולתוצאות המאמצים שלו במצבים שונים. אמונות הפרט משפיעות על התנהגותו, על בחירותיו, על מאמציו, על יכולת ההתמודדות שלו ועל מידת התמדתו במשימות שונות. לפי דיקסון ובארגו (Dickson & Vargo, 2017), מסוגלות עצמית היא תפיסת הפרט את יכולתו ואת בטחונו העצמי ביחס לביצוע מסוים. למעשה, תפיסת המסוגלות העצמית היא היכולת והבטיחות העצמי לגבי ביצוע משימה מסוימת ויכולת השליטה באותה משימה (Gan & Gal, 2018). כך, אדם עם מסוגלות עצמית גבוהה מעריך את יכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת ולהתמיד בביצועה. לעומת זאת, אדם

עם מסוגלות עצמית נמוכה מעריך את יכולתו להתמודד ולהצליח בביצוע מטלה מסוימת כנמוכה וייתכן שאף יימנע מביצועה (Raskauskas et al., 2015). במילים אחרות, ניתן לנבא שהפרט יבצע התנהגויות מסוימות כאשר הוא מאמין ביכולתו לבצע את המשימה וכי הביצוע יביא לתוצאות המצופות ממנו. הדבר נובע מכך שפרטים מפרשים כאמור את התוצאות כקשורות בצורה ישירה לביצועיהם, ולכן התופסים את עצמם עם מסוגלות עצמית גבוהה, יצפו לתוצאות חיוביות, ולעומתם, מי שאינם בטוחים ביכולתם יצפו לרמות ביצוע נמוכות (דורי, 2018). אם כן, לתפיסת מסוגלות עצמית חשיבות רבה, משום שהיא משפיעה על דרכי החשיבה וההתנהגות ועל הטיות קוגניטיביות, והיא נמדדת על פני מגוון תפיסות קוגניטיביות לאורך כל חיי הפרט (Raskauskas et al., 2015).

מסוגלות עצמית נבדקה גם בהקשר לביצועים ולתפקוד בעבודה. מסוגלות עצמית משפיעה על המשימות שהעובד בוחר ללמוד ולבצע ועל המטרות שהוא מציב לעצמו במקום העבודה. תחושת היכולת והמסוגלות העצמית של העובד משפיעה על תפיסתו, על רמת המוטיבציה שלו ועל ביצועיו. עובדים מנסים ללמוד ולבצע משימות שהם מאמינים שיוכלו לבצע בהצלחה (Lunenburg, 2011).

גם בקרב מורים נמצא, כי תפיסת המסוגלות העצמית משפיעה על המוטיבציה ועל ההתנהגות להתאמץ לשם ביצוע המשימה או אי ביצוע המשימה. כך, המטלות והפעילויות הלימודיות משפיעות על תפיסת המורים וכן על יחסי הגומלין עם שאר הצוות. לדוגמה, ככל שהמטלות שמבצעים המורים מורכבות ומגוונות יותר, כך יתעוררו בקרב המורים יותר עניין ונכונות להשקעת מאמץ (Fulmer et al., 2009). דרכי ההערכה של התלמידים והתגמול עשויים אף הם להשפיע על מסוגלותם העצמית של המורים. כאשר ההערכה היא נורמטיבית ומבוססת על אמות מידה אינדיבידואליות היא מספקת למורים מידע ביחס לשיפור ולהתקדמות התלמידים, דבר המשפיע על המוטיבציה שלהם להוראה ומחזק את תחושת המסוגלות שלהם (Gan & Gal, 2018). מנגד, מצבי תסכול וחוסר הצלחה עלולים להשליך על הדימוי העצמי ועל תחושת המסוגלות העצמית ואף להוביל לשחיקה נפשית (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011).

שחיקה בהוראה

שחיקה הוגדרה כבר בשנת 1974 על ידי פרוידינברג (Freudenberg, 1974) כתחושה של התרוקנות רגשית הנגרמת מעומס נפשי שקיים לאורך זמן. במצב זה הפרט חש עייפות פיזית, רגשית ונפשית שבאה לידי ביטוי בחוסר סיפוק מהעבודה, בירידה ברמת העניין ובהישגים בעבודה. הפרט חש שישנו פער בין המאמץ שהוא משקיע לבין התפוקה בעבודתו. ניתן להגדיר שחיקה באמצעות שלושה מדדים: תשישות נפשית ורגשית, שמתבטאת באובדן אנרגיה, דה-פרסונליזציה, שמתבטאת בירידה בהערכת הפרט כלפי הזולת תוך שימוש בתגובות ציניות ושליליות כלפי מקבלי השירות, ותחושה של אי-הגשמה וחוסר יעילות, שנובעת מהפער בין המאמץ המושקע לבין ההישגים בפועל (Maslach et al., 2016; Malinen & Savolainen, 2016). (2001).

לפי קריו ואחרים (Kariou et al., 2021), שחיקה היא תסמונת פסיכולוגית הכרוכה בתגובה ממושכת לגורמי לחץ רגשיים ובין-אישיים בעבודה, הקשורה לאובדן שליטה רגשי וקוגניטיבי, שכן עובדים הסובלים משחיקה חווים לעיתים קרובות קשיים בוויסות התנהגותם. שחיקה נובעת מגורמים שונים. למשל, חשיפה מתמשכת ללחצים בעבודה (Melamed et al., 2006), או עקב גורמים רגשיים כמו תחושת בדידות ורמות נמוכות של חוסן ותחושת מסוגלות של הפרט (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015).

הוראה היא מקצוע תובעני ביותר, הדורש ידע נרחב ובמקביל משאבים פסיכולוגיים בלתי מוגבלים להתמודדות עם האתגרים הרגשיים הניצבים בפני העוסקים בו ביומיום. בשל כך, מקצוע ההוראה נחשב לאחד מהמקצועות הכרוכים ברמות לחץ גבוהות ובהתאמה, בשיעורי שחיקה גבוהים. בקרב מורים, אובדן משאבים הוא אחד המניעים העיקריים של שחיקה, אשר מהווה גורם פוטנציאלי לנשירה ולפרישה של מורים (Hartney, 2020; Kariou et al., 2021). נוסף על כך, שחיקה של אנשי חינוך פוגעת באיכות החינוך ובהישגי התלמידים ומהווה סיכון לנשירה של אנשי החינוך מתפקידם (Skaalvik & Skaalvik, 2017). בהתייחס לגננות, מחקרים ברחבי העולם מצביעים על עלייה ברמות השחיקה שלהן, שמעוררת דאגה לרווחתן של גננות ולהשלכות שלה על התפתחות הילדים (Abu Hasan et al., 2022; Hall-Kenyon et al., 2014; Sandilos et al., 2015; Tsai et al., 2006; Zinsser et al., 2016).

תפקיד הגננת

גן הילדים הוא יחידה עצמאית הכוללת את מוסדות החינוך לילדים בגיל שלוש עד שש, שהגננת בו היא מנהלת הגן. אפשר למנות חמישה תפקידים מרכזיים של הגננת כמנהלת הגן: תכנון, ארגון, הפעלה, תיאום ותקצוב. במסגרת תפקידה, הגננת מנהלת את הגן מבחינה פדגוגית-חינוכית וארגונית-מנהלית. מההיבט הפדגוגי-החינוכי, הגננת מתכננת ומתפעלת את סדר היום בגן, את לוח הלימודים השנתי, את תוכני הלימוד ואת סדר העבודה (מבורך, 2017). תפקיד הגננת לתווך בתהליך הלמידה של הילדים בתחום האקדמי, הרגשי והחברתי ומכאן שנוכחותה ומעורבותה במרכזי הפעילות השונים בגן חשובה. זאת ועוד, על הגננת לכוון את הילדים, ללמד את הילדים לשאול שאלות מתאימות ולהרחיב את הידע שלהם. ילדי הגן זקוקים לתמיכה של הגננת ולזמינות הפיזית והרגשית שלה (אבידן ומאיר, 2019). בהיבט הארגוני-המנהלי, הגננת מתכננת את תקציב הגן ומנהלת את צוות העובדים, את הקשר עם ההורים, עם הפיקוח ועם הרשות המקומית. אם כן, לגננת תפקידים רבים ומורכבים ואחריות בתחומי ניהול וארגון הדומים לאלה של מנהל בית הספר. עם זאת, אין לה תשתית ארגונית תומכת כמו למנהל בית הספר. נוסף על כך, מתוקף תפקידה, הגננת מבצעת כמעט את כל התפקידים בעצמה ובשל כך גננות רבות מדווחות על תחושות של עומס (מבורך, 2017; פריש, 2012).

תקופת קורונה והשפעתה על תפקיד הגננת

בשנת 2019 פרצה בעולם מגפת וירוס קורונה (Covid-19) שהביאה לסגירת מוסדות החינוך ולסירוגין לתקופות של סגרים ולעיתים אף לבידוד של ילדי הגן והצוות החינוכי. מצב זה הביא לצורך בשינוי מידי בדרכי הלמידה במערכת החינוך, בכללה גן הילדים. להבדיל מבתי ספר שבהם הילדים עצמאים יחסית, כשמדובר בילדי גן, ישנה תלות גדולה בהורים ובגננות. שינוי זה העמיד את הגננות בפני קשיים חדשים, כמו הצורך לתקשר מרחוק עם הילדים בסיוע ההורים, התמודדות עם חששות של הילדים ואי-זמינות של מחשבים פנויים או תשתית פיזית ורגשית ללמידה בבית הילדים. נוסף על כך, ההתמודדות עם הטכנולוגיה וכן עם ההורים דרשה משאבים רגשיים רבים מהגננות, כל זאת לצד התמודדות רגשית של הגננות עם משבר קורונה בזמן שבני משפחתן בבית, על חוסר הוודאות המשתמע מכך. גם החזרה לשגרה בגן הציבה

אתגרים לגננות. מצד אחד, עדיין היה צורך לשמור על ריחוק חברתי ובמקביל לרכוש שוב את אמונם של הילדים. כשמדובר בילדים בגיל הרך, נוצר מצב שבו יש להביא את הילדים להסתגלות מחדשת לגן אחרי כל אחד מהסגרים או מתקופות הבידוד (ספקטור-לוי ושכטר, 2021; Ryu & Kim, 2020).

חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה של גננות בתקופת קורונה

המסוגלות העצמית והחוסן קשורים לתסמיני בריאות הנפש של אנשי חינוך במהלך ביצוע תפקידם בהוראה, כגון מתח ושחיקה (Wang et al., 2015). תקופת קורונה הובילה למתח ברמה האישית והמקצועית. שדה המחקר העוסק בחוסן אישי, במסוגלות עצמית ובשחיקה בהוראה בתקופת קורונה מלמד, כי הסגרים הממושכים במערכת החינוך ותקופות הבידוד החוזרות ונשנות, הציבו אתגרים בפני אנשי חינוך והוראה שנאלצו לפתח באופן מיידי אסטרטגיות חדשות כדי להסתגל ולעבור להוראה מקוונת. כמה גורמים נמצאו משפיעים על שחיקת אנשי חינוך במהלך וירוס קורונה, בהם ניהול הזמן, היבטים הקשורים בטכנולוגיה, הקשר עם ההורים, איזון בין דרישות החיים האישיים והמקצועיים והיעדר משאבים (Sokal et al., 2020).

ואכן, ישנן גננות שלא עמדו בלחץ בתקופת קורונה ובחרו לעזוב את עבודתן כגננות. בבחינת הסיבות לעזיבת גננות את תפקידן נמצא שהן לא היו מוכנות להוראה מקוונת, למרות ההכשרה המהירה שניתנה במערכת החינוך, וחוו לחץ בשל החשש מהידבקות מילדים שאינם מחוסנים ומהקשר האינטנסיבי עם הורי הילדים. כל אלו הובילו לתחושת שחיקה ולבסוף, לעזיבתן את מקצוע ההוראה כגננות (Dos Santos, 2021). נמצא כי טרם מגפת קורונה, תחושת המסוגלות העצמית של אנשי חינוך ותיקים הייתה גבוהה יותר והם הפגינו מיומנויות תקשורת טובות יותר לעומת אנשי חינוך צעירים. בניגוד לכך, בזמן המגפה, דווקא אנשי חינוך מתחילים הביעו תחושות טובות יותר בהוראה והיו שחוקים פחות, ככל הנראה, בשל הידע הטכנולוגי שיש להם לעומת אנשי חינוך ותיקים ומבוגרים יותר. בבחינת הקשר בין המשתנים, נמצא שמסוגלות עצמית מהווה גורם מתווך בין המאפיינים הרגשיים של אנשי החינוך לבין שחיקתם

בהוראה. עוד עלה שמורים בבית ספר יסודי הראו רמה גבוהה יותר של שחיקה, בעיקר ברכיב הדה-פרסונליזציה, בזמן מגפת קורונה (Pellerone, 2021).

אומנם ידוע כי מסוגלות עצמית עשויה לתרום להפחתת שחיקה ולקידום החוסן האישי (Lunenburg, 2011), אולם הבנה זו מוטלת בספק בעתות משבר, דוגמת משבר קורונה. זאת ועוד, עד כה הוצעו מחקרים שונים בספרות המחקרית הבוחנים את שלושת המשתנים (Pellerone, 2021). אולם, מעט מאוד מחקרים נערכו בקרב אוכלוסיית הגננות ובתקופת קורונה, ומכאן נובעת חשיבותו של המחקר הנוכחי. במחקר הנוכחי ייבדק הקשר בין שלושת המשתנים: חוסן אישי, תחושת מסוגלות ושחיקה בקרב גננות בתקופת קורונה.

שאלות והשערות המחקר

1. האם יימצא קשר בין רמת החוסן האישי לרמת המסוגלות העצמית בקרב הגננות בתקופת קורונה? שוער שיימצא קשר חיובי בין רמת חוסן אישי לבין רמת מסוגלות עצמית בקרב הגננות בתקופת קורונה. ככל שרמת החוסן האישי גבוהה יותר, כך רמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר אף היא.
2. האם יימצא קשר בין רמת החוסן האישי לבין רמת השחיקה בקרב גננות בתקופת קורונה? שוער שיימצא קשר שלילי בין רמת חוסן אישי לבין רמת השחיקה בקרב הגננות בתקופת קורונה. ככל שרמת החוסן האישי גבוהה יותר, כך רמת השחיקה נמוכה יותר.
3. האם יימצא קשר בין מסוגלות עצמית לבין רמת השחיקה בקרב גננות בתקופת קורונה? שוער שיימצא קשר שלילי בין מסוגלות עצמית לבין רמת השחיקה בקרב הגננות בתקופת קורונה. ככל שרמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר, כך רמת השחיקה נמוכה יותר.
4. האם תימצא אינטראקציה בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ורמת השחיקה בקרב גננות בתקופת קורונה? שוער שתימצא אינטראקציה בין חוסן אישי ומסוגלות עצמית לבין רמת השחיקה בקרב גננות בתקופת קורונה.

שיטת המחקר

משתתפים

לצורך המחקר נדגמו 98 גננות (כולן נשים). טווח הגילים שלהן נע בין 21 ל- 57 (ממוצע 36.09 שנים, סטיית תקן 10.12). טווח הוותק נע בין 7 ל- 32 שנים (ממוצע 10.49, סטיית תקן 8.35). מתוכם, 75 גננות (75.8%) עם תואר ראשון ו-23 גננות עם תואר שני (24.2%).

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שלושה סוגי כלים: שאלון חוסן אישי, שאלון מסוגלות עצמית ושאלון להערכת רמת שחיקה בעבודה.

1. **שאלון חוסן אישי:** למדידת משתנה העמידות, נעשה שימוש בשאלון חוסן קצר (Smith et al., 2008). השאלון מורכב משש שאלות הכוללות משפט עם סיטואציה הקשורה למידת החוסן, והנבדק צריך לענות אם הוא מתנגד מאוד (1) עד מסכים מאוד (5). (דוגמה: אני נוטה להתאושש במהירות אחרי זמנים קשים). לכל נבדק ניתן ציון שהוא סכום המספרים שסימן, כאשר טווח הציונים נע בין 6 ל-30. רמת מהימנות השאלון $\alpha=0.76$. הפריטים נחלקים לשתי קטגוריות: התמדה (פריטים 1, 3, 5), $\alpha=0.54$; שימור (פריטים 2, 4, 6), $\alpha=0.77$.

2. **שאלון מסוגלות עצמית:** למדידת משתנה מסוגלות עצמית נעשה שימוש בשאלון מסוגלות עצמית (Self-Efficacy Scale - SES). השאלון פותח ותורגם לעברית על ידי זיידנר (Zeidner, 1995), שאלון מקוצר הכולל 10 פריטים מתוך 20 הפריטים בשאלון המקורי. הנבדק התבקש להביע את מידת הסכמתו לכל אחד מההיגדים על סולם ליקרט בן 4 דרגות, מ-1 "כלל לא מתאר אותי" ועד 4 "מתאר אותי במידה רבה". (דוגמה: תמיד אוכל לפתור בעיות קשות אם אשתדל מספיק). ציון ממוצע גבוה בסולם זה מעיד על מסוגלות עצמית גבוהה של הנבדק. רמת מהימנות השאלון $\alpha=0.90$. הפריטים נחלקים לשתי קטגוריות: מסוגלות עצמית חברתית (פריטים: 1, 2, 3, 6, 8), $\alpha=0.81$; מסוגלות עצמית רגשית (פריטים: 4, 5, 7, 9, 10), $\alpha=0.84$.

3. **שאלון שחיקה בעבודה:** למדידת הערכת רמת שחיקה של הגננת בעבודה נעשה שימוש בשאלון של (Maslach & Jackson, 1986) ועל עבודתם של פרידמן ולוטן (1987). השאלון כולל 14 פריטים סגורים, (לדוגמה: אני מרגיש סחוט מעבודת ההוראה). רמת מהימנות השאלון $\alpha=0.91$. הפריטים מחולקים לשלוש קטגוריות: מרכיב התשישות (פריטים 1, 2, 6, 8, 12), $\alpha=0.84$; מרכיב אי-ההגשמה (פריטים 4, 7, 9, 10, 14), $\alpha=0.80$; ומרכיב הדה-פרסונליזציה (פריטים 3, 5, 11, 13), $\alpha=0.80$. המשיבים מתבקשים לדרג באיזו תכיפות הם חשים שחיקה בתחומים הללו בחודשיים-שלושה האחרונים. הדירוג נעשה בסולם ליקרט בן 6 דרגות: מ-1 "אף פעם" עד 6 "תמיד".

הליך המחקר

השאלונים העברו במהלך שנת 2020. כל השאלונים הועברו יחד לגננות העובדות במסגרות החינוך לגיל הרך השונות בארץ, חלקם הועברו באופן וירטואלי ואחרים ניתנו להן באופן אישי בצורה אקראית. לגננות הוסבר שפרטיהן יישארו חסויים וישמשו לצורכי המחקר בלבד וכי אין תשובה אחת נכונה, אלא יש לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדותיהן האישיות לגבי כל היגד. השאלונים הועברו בהתאם לכללי האתיקה המקובלים ובהסכמת הנבדקים להשתתף במחקר.

שיטת ניתוח הנתונים

תיאור משתני המחקר נעשה באמצעות חישוב ממוצעים וסטיות תקן. הקשרים בין משתני המחקר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית (משתנים בלתי-תלויים) ושחיקה בהוראה (משתנה תלוי), נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. אפקט האינטראקציה נבדק במסגרת עריכת רגרסיה מרובה. כל העיבודים נעשו בתוכנת spss גרסה 21.

ממצאים

במסגרת ניתוח מקדים נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של המשתנים השונים של המחקר. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיית התקן של מדדי חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב קבוצת המחקר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב קבוצת המחקר¹ (N=98)

<i>SD</i>	<i>M</i>	
מדדי חוסן אישי		
.57	2.66	התמדה
.63	2.10	שימור
מדדי מסוגלות עצמית		
.53	3.49	חברתית
.54	3.26	רגשית
מדדי שחיקה בהוראה		
1.11	3.16	תשישות
.88	3.46	אי-הגשמה
.94	2.15	דה-פרסונליזציה

¹ טווח ציוני המדדים של שאלון חוסן אישי נע בין 1-5, שאלון מסוגלות עצמית נע בין 1-4, ושאלון שחיקה בהוראה נע בין 1-6. על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ציון גבוה יותר מצביע על רמה גבוהה של חוסן אישי, רמה גבוהה של מסוגלות עצמית ורמה גבוהה של שחיקה בהוראה.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בקרב כלל המדגם, רמת מדדי חוסן אישי הייתה בינונית (טווח הממוצעים 2.10 עד 2.66), מדדי רמת מסוגלות עצמית היו יותר מבינונית (טווח הממוצעים 3.26 עד 3.49) ומדדי שחיקה בהוראה גם הם היו בינוניים (2.15 עד 3.46). על פי מדדי Skewnes התפלגות המדדים הייתה נורמלית וסימטרית בקירוב (טווח ערכי Skewnes נע בין -1 ל-+1).

קשר בין חוסן אישי ובין מסוגלות עצמית

השערת המחקר הראשונה בדקה אם קיימים מתאמים מובהקים בין רמת חוסן אישי ובין רמת מסוגלות עצמית בקרב הגננות בתקופת קורונה. לצורך זה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתתפים. בלוח 2 מוצגים המתאמים של חוסן אישי ומסוגלות עצמית בהוראה בקרב אוכלוסיית הגננות.

לוח 2: מתאמים בין חוסן אישי ומסוגלות עצמית

		מסוגלות עצמית		
		חברתית	רגשית	כללי
חוסן אישי	התמדה	.290**	.206*	.261**
	שימור	.409**	.384**	.418**
	כללי	.418**	.356**	.408**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מלוח 2 עולה כי נמצאו קשרים מובהקים חיוביים בין כל מדדי חוסן אישי לבין כל מדדי מסוגלות עצמית. ככל שרמת החוסן האישי גבוהה יותר כך גם רמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר וההפך.

קשר בין חוסן אישי ובין שחיקה בהוראה

השערת המחקר השנייה בדקה אם קיימים מתאמים מובהקים בין רמת חוסן אישי ובין רמת שחיקה בהוראה בקרב הגננות בתקופת קורונה. לצורך זה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתתפים. בלוח 3 מוצגים המתאמים של חוסן אישי ושחיקה בהוראה בקרב אוכלוסיית הגננות.

לוח 3: מתאמים בין חוסן אישי ושחיקה בהוראה

		שחיקה בהוראה		
		תשישות	אי-הגשמה	דה-פרסונליזציה
חוסן אישי	התמדה	-.197	-.206*	-.013
	שימור	-.093	-.232*	-.041

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מלוח 3 עולה כי נמצאו קשרים מובהקים שליליים בין מדדי חוסן אישי לבין מדד אי-הגשמה. ככל שיש רמה גבוהה של חוסן אישי כך רמת אי-ההגשמה פחותה יותר. לא נמצאו מתאמים מובהקים בין מדדי חוסן אישי לבין שני המדדים תשישות ודה-פרסונליזציה.

קשר בין מסוגלות עצמית ובין שחיקה בהוראה

השערת המחקר השלישית בדקה אם קיימים מתאמים מובהקים בין מסוגלות עצמית ובין שחיקה בהוראה בקרב הגננות בתקופת קורונה. לצורך זה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתתפים. בלוח 4 מוצגים המתאמים של מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב אוכלוסיית הגננות.

לוח 4: מתאמים בין מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה

שחיקה בהוראה		תשישות	אי-הגשמה	דה-פרסונליזציה
מסוגלות עצמית	חברתית			
		-.114	-.119	-.074
רגשית		.139	-.190	-.096

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מלוח 4 עולה כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין מדדי מסוגלות עצמית לבין מדדי שחיקה בהוראה. למורים יכולה להיות רמת מסוגלות גבוהה יחד עם רמה גבוהה של שחיקה בעבודה.

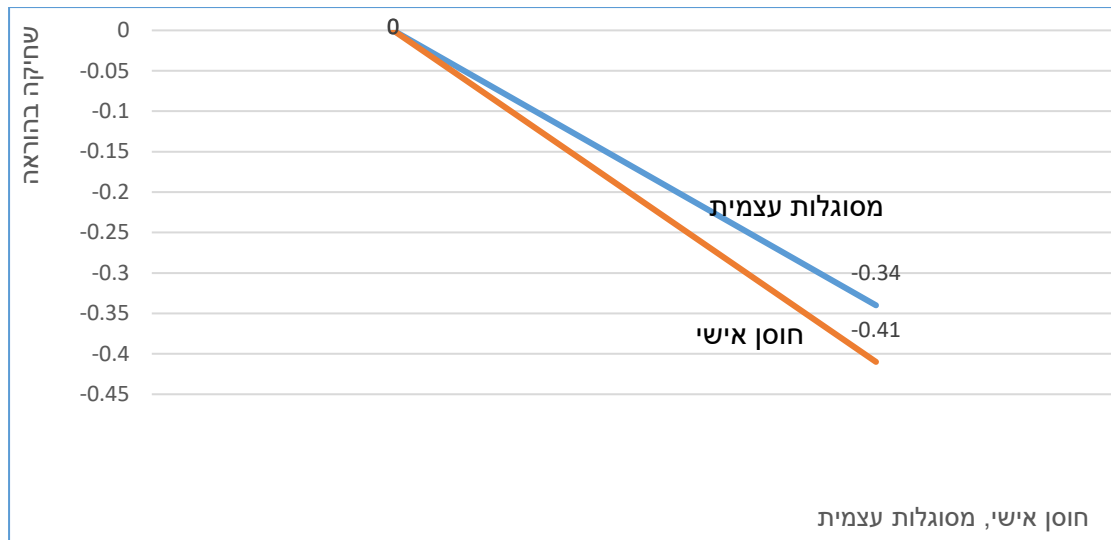
אינטראקציה בין חוסן אישי ומסוגלות עצמית לבין רמת שחיקה בהוראה

השערת המחקר הרביעית הייתה שתימצא אינטראקציה בין רמת חוסן אישי ורמת מסוגלות עצמית לבין רמת שחיקה בהוראה בקרב הגננות. לשם בדיקתה נערכה סדרת ניתוחי רגרסיה מרובה כדי לבדוק מהי התרומה היחסית של חוסן אישי ומסוגלות עצמית בהסבר השונות של רמת שחיקה בהוראה בקרב הגננות. בלוח 5 מוצגות תוצאות הרגרסיה.

לוח 5: תוצאות רגרסיה מרובה לרמת שחיקה בהוראה על ידי חוסן אישי ומסוגלות עצמית

משתנים	B	SE B	β
חוסן אישי	-1.32	1.49	-.410*
מסוגלות עצמית	-1.18	1.42	-.340*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



תרשים 1: אינטראקציה של מסוגלות עצמית וחוסן אישי

הרגרסיה מראה כי השונות המוסברת על ידי המשתנים היא $R^2=18.5\%$, $p<.001$, כאשר שני המשתנים, חוסן אישי ומסוגלות עצמית, תרמו יחד לשונות המוסברת באופן מובהק. כלומר, ככל שממוצע החוסן האישי וממוצע מסוגלות עצמית גבוהים יותר, כך רמת השחיקה נמוכה יותר.

דיון, סיכום ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין החוסן האישי והמסוגלות העצמית לבין רמת השחיקה בהוראה בקרב גננות בתקופת קורונה. בבסיס המחקר עמדו ארבע השערות שנגעו לקשר בין המשתנים השונים כפי שעולה מדיווחי הגננות: (א) הקשר בין רמת החוסן האישי לבין רמת המסוגלות העצמית; (ב) הקשר בין רמת החוסן האישי לבין רמת השחיקה בהוראה; (ג) הקשר בין רמת המסוגלות העצמית לבין רמת השחיקה בעבודה; (ד) ניבוי יכולת רמת השחיקה באמצעות רמת המסוגלות העצמית ורמת החוסן האישי.

הקשר בין רמת החוסן האישי לבין רמת המסוגלות העצמית

בהשערת המחקר הראשונה נטען, שככל שרמת החוסן האישי גבוהה יותר, כך רמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר. השערה זו אוששה. נמצא שככל שרמת החוסן האישי (התמדה, שימור) של הגננות גבוהה יותר, כך רמת המסוגלות העצמית (חברתית, רגשית) שלהן גבוהה יותר. ממצאי המחקר מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים שבהם נמצא שהמסוגלות העצמית קשורה לחוסן המורים (Ayoobyan & Razmjoo, 2019; Hong, 2012). המחקר הנוכחי מחזק ממצאים אלו ומוסיף שהקשר בין משתנים קיים גם בקרב גננות, שתפקידן מורכב ושונה מתפקיד המורים (מבורך, 2017; פריש, 2012).

הקשר בין רמת החוסן האישי לבין רמת השחיקה בהוראה

בהשערת המחקר השנייה נטען, שככל שרמת החוסן האישי גבוהה יותר, כך רמת השחיקה בהוראה נמוכה יותר. השערה זו אוששה באופן חלקי. נמצא שככל שיש רמה גבוהה של חוסן אישי (התמדה, שימור) כך רמת אי-ההגשמה פחותה יותר. עם זאת, לא נמצאו מתאמים מובהקים בין מדדי חוסן אישי לבין שני המדדים תשישות ודה-פרסונליזציה. ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים שלפיהם יש קשר חלקי בין חוסן ושחיקה. הסבר אפשרי לכך תלוי בהתבוננות במדדי השחיקה הידועים בספרות: אי-ההגשמה, תשישות ודה-פרסונליזציה. במחקר הנוכחי נמצא שרמת החוסן קשורה בעיקר לתחושת אי-ההגשמה. כלומר, ככל שלגננת תחושת חוסן גבוהה יותר תחושת ההגשמה שלה בעבודה והיעילות בעבודה גבוהות יותר. במצב שבו לגננת ישנה תחושה שהמאמץ שהיא משקיעה בעבודתה מניב הישגים בפועל מידת השחיקה תהיה נמוכה (Maslach et al., 2001). בתקופת מגפת קורונה, ניכר שחלק מהגננות שהגיעו לתחושת שחיקה ואף עזבו את עבודתן לא היו מוכנות להוראה מקוונת, למרות ההכשרה המהירה שניתנה במערכת החינוך, וחוו לחץ מהקשר האינטנסיבי עם הורי הילדים. כל אלו הובילו לתחושה שהמאמץ שהן משקיעות אינו מניב את ההישגים הרצויים ובשל השחיקה הן עזבו את מקצוע ההוראה כגננות (Dos Santos, 2021). הסבר אפשרי נוסף לכך קשור במרכיבי החוסן. כשמתייחסים למרכיבים השונים של החוסן הידועים בספרות: חוסן חברתי-מקצועי, חוסן הסתגלותי, חוסן

רגשי וחוסן מוטיבציוני, ניתן להבין יותר את יכולת הניבוי של השחיקה באמצעות החוסן. נמצא שחוסן חברתי-מקצועי, חוסן מוטיבציוני וחוסן רגשי הם משתנים שקשורים לשחיקה. מבין רכיבים אלו, החוסן הרגשי הוא המנבא החזק ביותר לשחיקה (Daniilidou et al., 2020). יש לבחון בעתיד את הייחוס בין מרכיבי השחיקה, התשישות הנפשית ודה-פרסונליזציה ומרכיבי החוסן במצבים שונים, וכן אם יש היררכיה בהופעתם בהקשר לגננות.

הקשר בין רמת המסוגלות העצמית לבין רמת השחיקה בעבודה

בהשערת המחקר השלישית נטען, שככל שרמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר, כך רמת השחיקה בהוראה נמוכה יותר. ממצאי המחקר הנוכחי עולה שאין אישוש להשערה זו. כלומר, רמת מסוגלות עצמית גבוהה (חברתית, רגשית) אינה מובילה לרמה נמוכה של שחיקה בעבודה (תשישות, אי-הגשמה, דה-פרסונליזציה). אומנם במחקרים שונים נמצא ששחיקה נובעת מגורמים שונים כמו חשיפה מתמשכת ללחצים בעבודה (Melamed et al., 2006), או עקב גורמים רגשיים כמו תחושת בדידות ורמות נמוכות של חוסן ותחושת מסוגלות של הפרט (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). עם זאת, נראה שרמת המסוגלות העצמית בלבד אינה מביאה לשחיקה. ממצא זה וכן אישוש ההשערה הראשונה במחקר הנוכחי בדבר הקשר בין תחושת מסוגלות עצמית והחוסן האישי של גננות, הוביל להשערת המחקר הרביעית שנוגעת לניבוי רמת השחיקה באמצעות רמת המסוגלות העצמית ורמת החוסן האישי תוך התמקדות בגננות.

ניבוי יכולת רמת השחיקה באמצעות רמת המסוגלות העצמית ורמת החוסן האישי

בהשערת המחקר הרביעית נטען כי תימצא אינטראקציה בין רמת חוסן אישי ורמת מסוגלות עצמית לבין שחיקה בהוראה. השערה זו אוששה. משוואת הרגרסיה מלמדת שניבוי שחיקה בהוראה מהווה פונקציה של שני המשתנים חוסן אישי ומסוגלות עצמית, כך שהאינטראקציה בין חוסן אישי ומסוגלות עצמית מביאה לשחיקה בהוראה של גננות. ממצאי המחקר מתיישבים עם ממצאי מחקרים דומים שבהם נמצא קשר בין תחושת מסוגלות, חוסן ושחיקה בהוראה. מרבית מחקרים אלו התמקדו במורים. כך למשל, נמצא שמסוגלות עצמית וחוסן קשורים

שניהם לתסמיני בריאות הנפש בעבודה, כמו מתח ושחיקה. כלומר, המסוגלות העצמית והחוסן קשורים באופן שלילי לשחיקה וללחץ של המורים (Prati, 2010; Wang et al., 2015). ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאים אלו ומעלים את הצורך לשים לב לשני המשתנים, חוסן ומסוגלות עצמית, כדי לנבא שחיקה בהוראה של גננות שדרישות התפקיד שלהן שונה וכן התנהלותן כמנהלות גן. לממצא זה חשיבות רבה במיוחד בתקופה שבה ניכר עומס רב בעבודת הגננות וצורך תמידי לעבוד בתנאי חוסר ודאות ולחץ. אין ספק שתקופת קורונה היוותה גורם לחץ לגננות, שנאלצו להתאים את עצמן למצבים משתנים ללא מערך תמיכה שיש למורים שעובדים בצוות. ממצאים אלו מסייעים להבין את התחושות שחוו גננות בתקופת קורונה, תקופה לא שגרתית שהעלתה צורך להתנהל בתנאי חוסר ודאות ולהתמודד עם מצבים משתנים במישור האישי והמקצועי. השלכות התקופה השפיעו על התנהלות הגננות ועל הילדים. לממצאי מחקר זה חשיבות רבה באנליזה של המשתנים חוסן ותחושת מסוגלות. מיקוד ההתייחסות לרכיבים השונים של כל אחד מהמשתנים תאפשר לתת תמיכה ממוקדת לגננות בתקופת שגרה, ובפרט בעתות לחץ ומשבר.

המלצות והשלכות פדגוגיות

למחקר זה עשויה להיות תרומה תיאורטית ומעשית ניכרת. מבחינה תיאורטית, המחקר הנוכחי עשוי לסייע בהעמקת הידע התיאורטי הקיים ובהבנת דפוסי הקשרים בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב הגננות, רכיבי כל אחד מהמשתנים, ומידת ההשפעה של תקופת קורונה על המשתנים הללו. בכך, המחקר עשוי לתרום להרחבת השיח המדעי והמחקרי בתחום זה. מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעודד שימוש בחוסן אישי ובמסוגלות עצמית כמסייעים להפחתת ברמת השחיקה ובשיפור ברמת המוטיבציה בעבודה. מן ההיבט הפדגוגי, זיהוי הפרמטרים הקשורים למסלולי ההתנהגות השונים של יכולת השימוש בחוסן אישי ובמסוגלות עצמית בהתייחסות לרמת שחיקה בהוראה, עשוי לספק מידע על אודות הגננות ותחושותיהן בעבודה. לנוכח זאת, ירידה ברמת החוסן האישי וברמת המסוגלות העצמית עלולה להיות קשורה לעלייה ברמת השחיקה, ובכך לשמש סמן לזיהוי גננות הנמצאות בסיכון לפתח בעיות התנהגות הקשורות לקושי בתפקוד יומיומי בעבודה. מכאן, עולה הצורך

בעשייה מערכתית של קובעי מדיניות במיוחד בתקופות לחץ ומשבר דוגמת תקופת קורונה. למשל, אפשר לערוך סדנאות להגברת החוסן האישי והמסוגלות העצמית של גננות כדי למנוע את שחיקתן. נוסף על כך, חשוב לפתח מיומנויות אלה גם בעת תהליך ההכשרה של הגננות. תשומת לב זו ועשייה של קובעי המדיניות בתחום תביא להגברת החוסן האישי, והמסוגלות העצמית של הגננות תתרום לשיפור יכולת התכנון, הארגון, הגמישות המחשבתית והמוטיבציה בעבודתן.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר בדק את דפוס הקשרים בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב הגננות בתקופת קורונה. מעניין לבדוק את דפוס הקשרים בין המשתנים הללו לבין משתנים נוספים, כגון תפקודים ניהוליים, מוקד שליטה, ידע מטה-קוגניטיבי ועוד.

השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. רצוי להשתמש בשיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם הגננות, שיאפשרו ראייה מקיפה יותר ויתרמו לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה לגבי הקשר בין חוסן אישי, מסוגלות עצמית ושחיקה בהוראה בקרב הגננות.

מכיוון שהמחקר הנוכחי התמקד בתקופת קורונה, מומלץ לערוך מחקרי אורך שיכללו השוואה עם התקופה שאחרי קורונה, תוך בדיקת השינוי ההתפתחותי ברמת חוסן אישי ומסוגלות עצמית ואת האופן שבו שינוי זה קשור למאפייני רמת השחיקה בהוראה בקרב הגננות. מומלץ גם לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיית הגננות, אשר יתמקדו בהקניית מיומנויות של פיתוח חוסן אישי ופיתוח מסוגלות עצמית שיסייעו בהפחתה ברמת שחיקה בהוראה.

רשימת מקורות

- אבידן, א' ומאיר, ו' (2019). תפקידה של הגננת לקידום למידה מיטבית בגיל הרך באמצעות למידה מבוססת פרויקטים (PBL). *ג'אמעה*, 22, 59-88.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. *דפים*, 59, 175-206.
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה* (עמ' 91-115). מכון מופ"ת.
- מבורך, מ' (2017). אחרית דבר. בתוך מ' מבורך (עורכת), *מנהיגות חינוכית בגיל הרך* (עמ' 175-180). מכון מופ"ת.
- ספקטור-לוי, א' ושכטר, ט' (2021). מאפייני ההוראה מרחוק ותגובות ילדי הגן בימי הסגר עדויות הגנות. בתוך א' בלאו, א' כספי עשת-אלקלעי, נ' גרי, י' קלמן ות' לוטרמן (עורכים), *ספר הכנס השישה-עשר לחקר החדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס: האדם הלומד בעידן הדיגיטלי* (עמ' 150-161). האוניברסיטה הפתוחה.
- פרידמן, י' ולוטן, א' (1987). עולמו של המורה כמנבא שחיקתו הנפשית. *מגמות*, 4, 417-434.
- פריש, י' (2012). *הגננת – כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית*. מכללת שאנן.
- קמחי, ש', מרציאנו, ה', אשל, י' ועדיני, ב' (2020). *חוסן בימי קורונה*. המכללה האקדמית תל-חי, המרכז לחקר הדחק והחוסן ואוניברסיטת תל-אביב.
- קריסין, א' (2008). המורה המצליח של הנוער הנושר. *מניתוק לשילוב*, 15, 131-142.
- רוזמן, מ' וויסמן, צ' (2005). *סיכוי גבוה: תוכנית למניעת השימוש לרעה בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה*. עיריית תל-אביב, המחלקה לקידום נוער והרשות הלאומית למלחמה בסמים.

- Abu Hasan, R., Yusoff, M. S. B., Tang, T. B., Hafeez, Y., Mustafa, M. C., Dzainudin, M., ... & Ali, S. S. A. (2022). Resilience-building for mental health among early childhood educators: A systematic review and pilot-study towards an EEG-VR resilience building intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4413.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Original Research Article*, 27, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582.
- Dickson, M., & Vargo, K. (2017). Training kindergarten students lockdown drill procedures using behavioral skills training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.1002/jaba.369>
- Dos Santos, L. M. (2021). The relationship between workforce sustainability, stress, and career decision: A study of kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(20), 11521.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219-246.

- Gan, D., & Gal, A. (2018). Self-efficacy for promoting EFS among pre-service teachers in Israel. *Environmental Education Research*, 24(7), 1062-1075.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 2014(42), 153–162.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hartney, E. (2020). Stress management to enhance teaching quality and teaching effectiveness: A professional development framework for teachers. *Occupational Stress: Breakthroughs in Research and Practice*, 306-331.
- Jung, S. J., Jeon, Y. J., Choi, K. W., Yang, J. S., Chae, J. H., Koenen, K. C., & Kim, H. C. (2021). Correlates of psychological resilience and risk: Prospective associations of self-reported and relative resilience with Connor-Davidson resilience scale, heart rate variability, and mental health indices. *Brain and Behavior*, 11(5), e02091.
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.

- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327.
- Pellerone, M. (2021). Self-perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the covid-19 pandemic: A study of a group of Italian school teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 496-512.
- Prati, G., Pietrantonio, L., & Cicognani, E. (2010). Self-efficacy moderates the relationship between stress appraisal and quality of life among rescue workers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(4), 463-470.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology Education*, 18, 297-314.
- Razmjoo, S. A., & Ayoobiyan, H. (2019). On the relationship between teacher resilience and self-efficacy: The case of Iranian EFL teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11(23), 277-292.

- Ryu, S. G., & Kim, S. L. (2020). The moderating effect of kindergarten teachers' resilience in the relation between job stress and psychological burnout. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 6(2), 25-31.
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education Development*, 2015(26), 1111–1127.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer, B. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., & Babb, J. C. (2020). *Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic*.
- Tsai, E., Fung, L., & Chow, L. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal*, 2006(7), 364–370.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8, 279-298.

Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 2016(59), 55–66.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>

נספח 1: שאלון דמוגרפי

נא הקף בעיגול את התשובה המתאימה לך:

גיל (שנים): _____

מין: זכר/ נקבה

מצב משפחתי: רווק/ נשוי/ גרוש/ אלמן

רמת השכלה: ראשון/ שני/ שלישי/ אחר

מגזר: ערבי/יהודי

מסלול לימודים:

חינוך, חינוך לגיל הרך, חינוך מיוחד, חינוך גופני, חינוך בלתי פורמלי, נוער בסיכון, אחר (ציין

מהו) _____

גיל ילדים בגן: 3-4 / 4-5 / 5-6

נספח 2: שאלון חוסן קצר

למידת משתנה העמידות, נעשה שימוש ב"שאלון חוסן קצר" (Smith et al., 2008). השאלון מורכב משש שאלות הכוללות משפט עם סיטואציה הקשורה למידת החוסן, והנבדק צריך לענות אם הוא מתנגד מאוד (1), מתנגד (2), ניטרלי (3), מסכים (4), מסכים מאוד (5). לכל נבדק ניתן ציון שהוא סכום המספרים שסימן, כאשר טווח הציונים נע בין 6 ל-30. רמת מהימנות השאלון $\alpha=0.845$.

שאלון חוסן קצר (Smith et al., 2008)

צייני בבקשה את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים. השתמשי בסולם הבא:

1 – מתנגדת מאוד, 2 – מתנגדת, 3 – ניטרלית, 4 – מסכימה, 5 – מסכימה מאוד

מסכימה מאוד	מסכימה	ניטרלית	מתנגדת	מתנגדת מאוד	
5	4	3	2	1	1. אני נוטה להתאושש במהירות אחרי זמנים קשים.
5	4	3	2	1	2. קשה לי להתמודד עם אירועים מלחיצים.
5	4	3	2	1	3. אינני זקוקה לזמן רב כדי להתאושש מאירוע מלחיצ.
5	4	3	2	1	4. קשה לי להתארגן במהירות כאשר משהו רע קורה.
5	4	3	2	1	5. בדרך כלל אני עוברת תקופות קשות בקלות.
5	4	3	2	1	6. בדרך כלל אני זקוקה לזמן ממושך כדי להתגבר על מכשולים בחיי.

נספח 3: שאלון מסוגלות עצמית

למידת מסוגלות עצמית נעשה שימוש בשאלון מסוגלות עצמית (Self Efficacy Scale – SES). השאלון פותח על ידי Jerusalem & Schwarzer (1994) ותורגם לעברית על ידי זיידנר (1994). השאלון המתורגם הוא שאלון מקוצר הכולל 10 פריטים מתוך 20 הפריטים בשאלון המקורי. הנבדק התבקש להביע את מידת הסכמתו לכל אחד מההיגדים על סולם ליקרט בן 4 דרגות, מ-1 "כלל לא מתאר אותי" ועד 4 "מתאר אותי במידה רבה". ציון ממוצע גבוה בסולם זה מעיד על מסוגלות עצמית גבוהה. רמת מהימנות השאלון $\alpha=0.86$.

שאלון מסוגלות עצמית

לפניך כמה משפטים שבהם לעיתים מבוגרים נוהגים לתאר את עצמם. קרא כל משפט בעיון והעך עד כמה משפט זה מתאר אותך בדרך כלל. אין תשובות נכונות או לא נכונות. השאלון מנוסח בלשון זכר, אולם הוא מתכוון לשני המינים.

ההיגד	בכלל לא מתאר אותי	מתאר אותי במידה מועטה	מתאר אותי במידה בינונית	מתאר אותי במידה רבה
1. תמיד אוכל לפתור בעיות קשות אם אשתדל מספיק	1	2	3	4
2. אם משהו מתנגד לי, אוכל למצוא אמצעים ודרכים להשיג מה שאני רוצה	1	2	3	4
3. קל לי לדבוק במטרותיי ולהשיג אותן	1	2	3	4
4. הודות לתושייה (יכולת ההמצאה) שלי, אני יודע כיצד להתמודד עם מצבים בלתי צפויים	1	2	3	4
5. אני בטוח שאני אוכל להתמודד עם מצבים בלתי צפויים	1	2	3	4
6. אני יכול למצוא פתרון כמעט לכל בעיה, אם אני משקיע מאמצים בכך	1	2	3	4
7. אני מסוגל להישאר רגוע לנוכח קשיים משום שאני נשען על כישורי ההתמודדות שלי	1	2	3	4
8. כשאני עומד בפני בעיה, אני בדרך כלל חושב על כמה רעיונות להתמודד איתה	1	2	3	4
9. כאשר אני בצרה אני בדרך כלל חושב מה לעשות	1	2	3	4
10. לא משנה מה עומד לקרות, אני בדרך כלל מסוגל להתמודד עם זה	1	2	3	4

נספח 4: שאלון להערכת תחושות הגננת בעבודה

פרטים לגבי השאלון לפרק הממצאים:

השאלון כולל 14 פריטים סגורים, לדוגמה: "אני מרגיש סחוט מעבודת ההוראה."

התשובות הן בסולם בן 6 דרגות שכיחות.

מידע פסיכומטרי: תוקף הכלי נבדק באמצעות ניתוח גורמים, ונמצאו שלושה מדדים שהסבירו

יחד 65.2% מהשונות: תשישות נפשית, אי-הגשמה ודה-פרסונליזציה. מקדם

המהימנות אלפא של קרונברך נמצא 0.90 עבור השאלון כולו, ואלפא נע בין 0.79 לבין 0.90

עבור המדדים השונים.

מקור הכלי: הכלי מבוסס על ההמשגה של שחיקת מורים של Maslach, Jackson &

Leiter, 1986 ועל עבודתם של פרידמן, י' ולוטן, א' (1985) מתוך: פרידמן, י' (1999).

שחיקת המורה המושג ומדידתו. מכון סאלד.

שלוש קטגוריות בשאלון (3 קטגוריות):

פריטים (1,2,6,8,12) במרכיב התשישות.

פריטים (4,7,9,10,14) במרכיב אי ההגשמה.

פריטים (3,5,11,13) במרכיב הדה-פרסונליזציה (נתינת דופי בתלמידים).

היגד מס' 9 מנוסח בצורה הפוכה.

המשיבים מתבקשים לדרג באיזו תכיפות הם חשים שחיקה בתחומים הללו בחודשיים-שלושה

האחרונים. הדירוג נעשה בסולם ליקרט בן 6 דרגות: מ-1 "אף פעם" עד 6 - "תמיד".

גננת יקרה, לפניך היגדים המתארים תחושות שגגנות חשות בעבודה ובעקבות העבודה

כגננת. נא לציין באיזו תכיפות חשת כמתואר במשפטים שלפניך, **בתקופת וירוס קורונה**

בחודשיים-שלושה האחרונים. נא להקיף את הספרה המתאימה בעיגול.

תמיד	לעיתים קרובות מאוד	לעיתים קרובות	לעיתים רחוקות	לעיתים רחוקות מאוד	אף פעם	
6	5	4	3	2	1	1. אני מרגיש/ה שההוראה קשה לי מבחינה פיזית.
6	5	4	3	2	1	2. אני מרגיש/ה שאני סחוסה מעבודת ההוראה.
6	5	4	3	2	1	3. אני מרגיש/ה שילדי הגן אינם משתדלים ללמוד כנדרש.
6	5	4	3	2	1	4. אני מרגיש/ה שבהוראה אני לא מגשימה את עצמי.
6	5	4	3	2	1	5. אני מרגיש/ה שלילדי הגן לא כל כך חשוב להוכיח עצמם כלומדים טובים.
6	5	4	3	2	1	6. אני מרגיש/ה שבמקצוע אחר, לא בהוראה, הייתי מנצלת טוב יותר את יכולתי.
6	5	4	3	2	1	7. אני מרגיש/ה "גמור/ה" בסוף יום העבודה.
6	5	4	3	2	1	8. אני מרגיש/ה שההוראה מעייפת אותי מדי.
6	5	4	3	2	1	9. אני חושב/ת שהייתי חוזר/ת ובוחר/ת בהוראה, אם ניתן היה לי להתחיל את חיי המקצועיים מחדש.
6	5	4	3	2	1	10. אני מרגיש/ה שכגננת אני לא מספיק מתקדמת בחיים.
6	5	4	3	2	1	11. אני מרגיש/ה שתלמידיי לא כל כך רוצים ללמוד.
6	5	4	3	2	1	12. אני מרגיש/ה שההוראה שוחקת אותי.
6	5	4	3	2	1	13. אני חושב/ת שהייתי רוצה ילדי גן יותר טובים מאלה שיש לי עכשיו.
6	5	4	3	2	1	14. אני מרגיש/ה שהציפיות שלי מההוראה אינן מתממשות.

תודה רבה על שיתוף הפעולה!